



Nuevos estilos de enseñanza en la era de la convergencia tecno-mediática: hacia una educación holística e integral

New teaching styles in the age of techno-media convergence: towards a holistic and integral education

José Gómez Galán

Universidad de Extremadura/ UMET (SUAGM)

jgomez@unex.es

RESUMEN.

En este trabajo, mediante una metodología teórica de pedagogía crítica, se estudian las principales características de la educación en la era de la convergencia tecno-mediática, y se defiende la necesidad de reevaluar los estilos de enseñanza debido a las nuevas necesidades generadas en la sociedad digital y ser una de las bases fundamentales de lo que entendemos como *educación*. Como resultado principal se propone un nuevo estilo de enseñanza crítico, innovador y creativo, apoyado en los fundamentos de la educación para los medios, que permita analizar y conocer realmente las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), auténticas protagonistas de nuestro tiempo, en el contexto de una educación holística e integral.

PALABRAS CLAVE.

Estilos de Enseñanza, TIC en la Educación, Educación Holística, Educación Integral, Educación para los Medios

ABSTRACT.

In this work, through a theoretical methodology of critical pedagogy, we consider the main characteristics of education in the era of techno-media convergence, and defend the need to reevaluate teaching styles due to the new needs generated in digital society, which has become one of the fundamental bases of what we understand by *education*. As a main result, a new style of critical, innovative, and creative education is proposed, based on the foundations of media education, which allows us to analyze and truly know information and communication technologies (ICT), authentic protagonists of our time, in the context of holistic and integral education.

KEY WORDS.

Teaching Styles, ICT in Education, Holistic Education, Integral Education, Media Education



Fecha de recepción: 07-05-2017 Fecha de aceptación: 07-06-2017

Gómez-Galán, J. (2017). Nuevos estilos de enseñanza en la era de la convergencia tecno-mediática: hacia una educación holística e integral

International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI), 8, 60-78

ISSN: 2386-4303





1. Introducción.

La revolución digital está transformando el mundo tal y como lo conocemos, y la educación no es ajena a estos profundos cambios. Uno de los debates más intensos que, en el ámbito de investigación educativa, se está desarrollando en los últimos años se centra en cómo estas novedades e innovaciones afectarán a los procesos de enseñanza-aprendizaje (EA). En especial se estudia su incidencia en las metodologías docentes, pues no solamente se está produciendo el hecho de aparecer nuevas herramientas y recursos didácticos que pueden tener un alto impacto en este contexto, sino que asimismo se están produciendo nuevos comportamientos y hábitos sociales en los que las tecnologías de información y la comunicación (TIC) tienen un marcado protagonismo.

El aula no es ajena a este proceso de cambio. Aunque los sistemas educativos en ocasiones se muestran herméticos y muy fieles a la tradición, también son lo suficientemente permeables como para que todo aquello que transforma la sociedad los modifique en mayor o menor medida. La digitalización de la información, que por su implicación en la economía, la sociedad, la cultura, la política, la ciencia, etc., está llevándonos a una nueva era en la que se rompen las barreras del espacio y del tiempo, afecta también directamente a la función docente.

En este sentido, las estrategias y estilos de enseñanza se ven transformadas por nuevas posibilidades hasta hace unas pocas décadas por completo desconocidas. Las actuales plataformas digitales y los entornos virtuales de aprendizaje (VLE, acrónimo del inglés *virtual learning environment*), están implicando nuevos modelos de enseñanza puesto que ofrecen recursos didácticos innovadores de los que no existían antecedentes (Gómez Galán, 2014; González González y Jiménez Zarco, 2015; Aparicio, Bacao y Oliveira, 2016; Rienties, Giesbers, Lygo-Baker, Serena y Rees, 2016). Podría, naturalmente, extenderse a todos los procesos en los que cobran especial protagonismo las TIC, sobre todo en el ámbito del *e-learning/b-learning/m-learning/u-learning/p-learning*, que generan nuevos espacios formativos (conocidos en el mundo anglosajón como entornos LSM, *learning management system*) en los que las pautas y modelos docentes se adaptan a una nueva forma de enseñar y aprender que va más allá de una representación virtual del aula física tradicional (Peña-Ayala y Cárdenas, 2016; Gómez Galán y Pérez Parras, 2017; Roth, 2017).

En estos contextos, los estilos de aprendizaje clásicos difícilmente pueden ser reproducidos, aunque algunos elementos característicos de los mismos (transmisión de los contenidos, procesos comunicativos, motivación, interacción, evaluación formativa, etc.) sigan estando presentes pero adoptando formas sustancialmente distintas. El docente debe hacer un esfuerzo para adecuar las características de su trabajo tradicional a estos nuevos entornos virtuales, siendo todo ello generador de gran entusiasmo o, por el contrario, de enorme frustración si la experiencia no le resulta positiva, sintiéndose incapaz de controlar el proceso formativo con la misma eficacia que en el aula física. La formación para el manejo de estos nuevos espacios virtuales resulta fundamental, pero no es suficiente (Schulz, Isabwe y Reichert, 2014; Van den Beemt y Diepstraten, 2016). En no pocas ocasiones son otras las causas, lo que resulta muy necesario estudiar con el fin de encontrar respuestas que favorezcan el empleo profesional de los innovadores entornos





generados por las TIC, en sus múltiples y complejas posibilidades (López Meneses, Domínguez Fernández, Álvarez Bonilla y Cobos, 2011; Torres, Infante y Torres, 2015; Gros, 2015; Anderson, 2016; Moreno, Leiva y López Meneses, 2017).

No es éste, sin embargo, el objeto del presente trabajo. Somos de la opinión que los estilos de enseñanza en los procesos de *e-learning* (y sus derivados), siempre en un proceso de enseñanza a distancia o semipresencial, están muy condicionados por los propios recursos tecnológicos que lo sostienen. Y que limitan ciertamente, a pesar de sus cada vez más amplias aplicaciones, la acción del profesor. Es posible, como anunciamos hace ya más de quince años, que la realidad virtual (RV) establezca en un futuro próximo marcos de enseñanza prácticamente similares a los espacios físicos tradicionales añadiendo, además, nuevas características de un poder didáctico excepcional (Gómez Galán, 2002). Sin embargo, los actuales VLE aún se encuentran limitados en sus posibilidades (como lo estaban los medios clásicos en la educación a distancia), y aunque intentan reproducir la calidad de una enseñanza presencial desarrollada por un buen docente aún les resulta inviable alcanzarla.

Bien es cierto que se pueden conseguir excelentes resultados, de ahí el éxito de la educación a distancia durante décadas (y, ciertamente, las más novedosas TIC han actualizado y mejorado estos procesos). Pero si hablamos de estilos de enseñanza en un contexto presencial, con los cuales el profesor lleva a cabo una adaptación a las necesidades del alumno de múltiples maneras, junto a la capacidad innata que éste pueda tener para conducir el proceso de EA en función de las necesidades que, por interacción, va estableciendo, los entornos digitales aún se encuentran claramente por detrás. Es más, en no pocas ocasiones encorsetan y limitan la acción docente.

La digitalización ofrece enormes posibilidades, qué duda cabe, pero también supone serios condicionantes. En relación con los estilos docentes nos encontramos ante un ejemplo paradigmático. Una muestra más de que las TIC no son la panacea que en ocasiones se intenta presentar y que resulta imprescindible analizar sus características y su potencialidad educativa. Existen demasiados mitos que se mantienen vigentes (Gómez Galán, 2001 y 2007; Aparici, 2002; Villar y Licona, 2011).

Es incuestionable, por tanto, que la revolución digital está suponiendo un impacto directo en la acción docente, como se demuestra en los contextos de *e-learning*. Sin embargo en este artículo queremos ir más allá de esta problemática para centrarnos en la educación en general, en todas sus dimensiones, y ante todo en la educación presencial, que abarca prácticamente todos los niveles educativos. Especialmente relevante nos parece la formación que reciben niños y jóvenes en la actualidad, y la influencia que sobre la misma tiene el docente a través de su trabajo profesional. Así, la pregunta que realmente nos parece de mayor importancia es: ¿está la revolución digital incidiendo directamente en la educación presencial? De la que surgiría una segunda derivada de la misma, y objeto de nuestro estudio: ¿hoy los estilos de enseñanza responden ante este hecho?

Si partimos de la hipótesis del gran impacto que están teniendo hoy las TIC en el conjunto de la sociedad, a lo que no es ajeno el mundo educativo, resulta imprescindible la integración de las mismas en los procesos de EA (Gómez Galán, 2003; Rioseco y Roig-Vila, 2014; Pérez Parras, 2016). No solo para la capacitación del alumnado en el empleo de estas importantes herramientas y medios sino para que sean estudiados analíticamente





como elementos fundamentales de nuestra sociedad. En ello, por supuesto, los estilos de enseñanza resultan decisivos. Las TIC deben de estar presentes en los mismos, como muestra de su potencial y a la vez para crear en el alumnado actitudes críticas ante su poder de influencia, que hoy está derivando en muchos problemas muy importantes: adicciones, alineamiento, *bullying*, etc.

Las estrategias para llevar a cabo este objetivo son complejas y de múltiples posibilidades. Sin embargo en ese trabajo defendemos que se realizarían de manera muy adecuada apoyándonos en los presupuestos obtenidos en las experiencias que se llevaron a cabo en el ámbito de la *educación para los medios* (Masterman, 1990; Buckingham, 2003 y 2013; Bévort y Belloni, 2009; Gómez Galán, 2003 y 2015) fundamentalmente en las últimas décadas del siglo XX. Las TIC hoy, en un proceso de convergencia tecnológica (Gómez Galán, 2013), participan de todas las características de los *mass media* clásicos (en la actualidad no podemos distinguir entre medios digitales y medios tradicionales, todos son sometidos a procesos de digitalización). Por lo tanto esta base resultaría fundamental. Y todo ello, en el contexto de lo que podríamos denominar la educación holística (Seemann, 2003; Lauricella y McAskill, 2015; Yampolskaya, 2015; Bautista, Chin, Múñez y Bull, 2016), propuesta de educación integral centrada en los valores cuyos principios y prácticas, en diferentes niveles educativos, resultan idóneos para este fin.

2. Bases de la problemática.

Por lo tanto partimos del hecho de que es extremadamente difícil encontrar nuevos problemas. Todos los actuales tienen su origen, directa o indirectamente, en los procesos históricos de los que surgieron, por lo que no podríamos hablar de una novedad radical e independiente de todo lo anterior. Tomando como punto de partida esta premisa podemos observar que la investigación educativa que se está realizando en los últimos años tiene entre sus objetos preferentes, de manera innegable, la problemática que supone la integración de las TIC en los procesos educativos. Sin embargo, desde una perspectiva metodológica y conceptual, albergamos serias dudas de que se esté siguiendo, de un modo global, un camino correcto.

Un ejemplo de ello es en relación precisamente con los estilos de enseñanza. Cuando se considera la presencia de estos medios en el aula suele ser fundamentalmente como recurso didáctico al servicio del profesor. No se repara adecuadamente, sin embargo, en que las TIC son auténticas protagonistas de nuestro mundo y que su presencia en los contextos educativos no debe ser en modo alguno como auxiliares de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ni siquiera que se forme para su uso instrumental por parte del alumnado (en sus diversas formas y aplicaciones, y en función de cada nivel educativo). Deben ser integradas para que no haya un salto abrupto para el alumnado entre la realidad en la que vive cotidianamente y lo que encuentra en el aula, y que profesor las emplee como un elemento más de su profesión, incidiendo principalmente en sus ventajas e inconvenientes (que son muchos).





El principal problema reside en que las TIC aún son presentadas como herramientas esencialmente de *gestión*, consideradas fruto de los avances producidos en dos tecnologías concretas -la informática y la telemática- lo que lleva a muchos investigadores a descontextualizarlas de todos los demás instrumentos tradicionales de comunicación humana, surgidos de otros desarrollos científicos y tecnológicos. Por ello, una importante parte de los estudios y trabajos realizados en el ámbito de la tecnología educativa suponen una exposición de experiencias, tanto técnicas como pedagógicas (sin que en ocasiones quede suficientemente clara la conexión entre estas dos dimensiones, tan distintas), realizadas mediante el empleo de programas informáticos, de todo tipo de *hardware*, y en especial con la presencia de las redes de comunicaciones y sociales (todo lo que hoy significa Internet) como medio de comunicación y transmisión de datos (Gómez Galán, 2015).

En conjunto, por los resultados y características de estas aportaciones, daría la impresión de que nos encontramos con unas herramientas específicas que, provenientes de ámbitos técnicos y profesionales muy concretos, están siendo -o quieren serlo- implementadas en los procesos educativos. Y la problemática principal estaría focalizada en establecer unas estrategias y mecanismos que permitieran el empleo de las mismas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje frente a metodologías didácticas tradicionales o, en su caso, la mejora de éstas con la presencia de esos medios.

Sin embargo, estamos convencidos de que esta perspectiva, en relación con las TIC y su implicación en la educación, no es la adecuada. A pesar de que, naturalmente, esté fuera de toda duda su empleo como recursos didácticos, en modo alguno deben ser, hoy por hoy, consideradas tan solo como unos nuevos instrumentos provenientes de ámbitos de gestión informativa y centrados en unas determinadas funciones. Pues en la actualidad, la digitalización de la *información*, y la transmisión de ésta en las múltiples vertientes, procesos, procedimientos o códigos, y que podemos definir como *comunicación*, no es en absoluto exclusiva de unas relativamente recientes herramientas -como pueden ser los *tablets*, los *smartphones* o los equipos de realidad aumentada (RA) y realidad virtual (RV), y de ahí que aún se siga utilizando extensamente la expresión *nuevas tecnologías* o, más reciente, *tecnologías emergentes*- sino que se encuentra ya intrínsecamente presente en múltiples medios (casi todos los existentes), en muchos casos muy veteranos, que tradicionalmente sirvieron para la comunicación humana.

Así, desde cualquier medio escrito (libros, revistas, prensa, etc.), medio icónico (pinturas, litografías, fotografías, etc.), medio sonoro (radio e instrumentos de reproducción autónoma del sonido) o medio audiovisual (cine, video, televisión, etc.), hasta los más recientes medios de gestión de la información y la comunicación en novedosas formas de expresión e interacción (bases de datos, programas informáticos, páginas *web*, correo electrónico, *whatsapp* y aplicaciones de mensajería multiplataforma, comunidades virtuales, etc.), en la actualidad todo medio de comunicación humana participa, directa o indirectamente, del paradigma digital. Toda la información es digitalizada, convertida en valores numéricos, y transmitida en este formato, potenciando las posibilidades comunicativas hasta extremos impensables.





El mundo analógico se encuentra en definitiva recesión en la era del mundo digital, en la que el conjunto de los medios de comunicación se hallan en un proceso de convergencia, de unión, en la cual las capacidades inherentes originalmente a cada uno de ellos comienzan a diluirse dentro del conjunto de características globales que ofrece la digitalización de la información: calidad en el formato de los mensajes, inmediato acceso, interactividad, colaboración, facilidad inusitada de duplicación, reproducción, transmisión y almacenamiento, hipertextualidad, etc., en definitiva una auténtica revolución multimedia con un punto de unión, el formato digital, en el que convergen todos los medios de comunicación humana actualmente existentes (Gómez Galán, 2003 y 2014). Un proceso imparable, en definitiva, de convergencia tecno-mediática.

Por lo tanto, hablar hoy de *nuevas tecnologías*, *tecnologías emergentes* o en concreto de TIC, no puede entenderse exclusivamente como una referencia a instrumentos, herramientas o medios informáticos y telemáticos, como si aún nos encontrásemos en los albores de la comprensión de la teoría de la información de Shannon y Weaver (1949), en la actualidad abarca todos los sistemas de comunicación diseñados por el ser humano, transformados y modificados completamente gracias al procesamiento digital de la información. Deber quedar claro, en este contexto, que Internet no es hoy un medio de acceso a bancos de datos de información de alcance mundial, como pudo ser en un principio, sino un complejísimo *hipermedia* en el que convergen prácticamente todos los medios de comunicación tradicionales. Internet puede ser utilizado, naturalmente, para formas de comunicación nacidas de las redes telemáticas (pensemos en correo electrónico, mensajería instantánea, foros, *news*, *blogs*, comunidades virtuales, etc.), pero también para ver cine, escuchar la radio, reproducir un video, ver la televisión o leer la prensa. Paralelamente, los medios tradicionales, cada vez más, van adquiriendo las características que ofrece la digitalización informativa, y así, por ejemplo, la televisión (ya digital) permite acceder a Internet (con todo lo que ello implica en cuanto a sus posibilidades hipermedia indicadas), interactuar en la elección de programas, almacenar y reproducir los contenidos a gusto del usuario, etc.

Todos los medios de comunicación tradicionales están siendo profundamente transformados, tanto en la producción de sus contenidos como en la transmisión de los mismos, por el paradigma digital, participando de características unitarias que van haciendo paulatinamente más débil la separación técnica y profesional de los mismos (Gómez Galán, 2003 y 2015). Una transformación imparable cuyo camino aún desconocemos, pero que sin duda llevará a una convergencia definitiva. Y en absoluto sería ilusorio pensar que en un futuro a medio plazo todos dispusiéramos de terminales comunicativos (quizás como desarrollo de la telefonía móvil) con acceso no ya a cualquier medio (todos estarían presentes en el mismo, y ya hablaríamos, como hemos indicado, de un único medio) sino a multitud de formas de mensajes que podríamos denominar aún como radio, cine, televisión, Internet, etc., pero que en definitiva, y en esencia, serían un solo medio.

Esta es la realidad, por tanto, en la que se envuelve el profesional de la enseñanza de hoy. Hablar de la integración de las TIC, en esta realidad, no tiene sentido. Deberíamos referirnos a la presencia del medio digital en el aula, y, consecuentemente, su influencia en los estilos de enseñanza actuales.





3. Estilos de aprendizaje en el aula: el modelo de educación para los medios.

A lo largo de la historia se han originado momentos fundamentales en el desarrollo de los medios de comunicación humanos, como pudo ser el nacimiento de la escritura -como cúspide de la Revolución Neolítica, que en sus orígenes supuso, naturalmente, una radical transformación de los medios de producción- o el de la imprenta, en la antesala de la Revolución Industrial. Por supuesto estos hechos tuvieron un impacto decisivo en la educación, y especialmente en la función docente. Qué duda cabe que lo mismo va a suceder debido a la digitalización (que nos podría llevar a hablar de una Revolución Digital) que protagoniza nuestro mundo. En todos los casos, y con independencia de profundos cambios en otras dimensiones (modos de producción, economía, movimientos sociales y políticos, cultura y religión, etc., intercomunicados e interdependientes todos ellos) los procesos comunicativos protagonizaron estos hitos en la historia de la humanidad.

Ciertamente durante cientos de años se produjo un paulatino crecimiento de las posibilidades de comunicación, y se diversificaron las características y medios que la constituían. En el siglo XX, acompañado del desarrollo tecnológico que permitió este proceso, encontramos la existencia de múltiples medios comunicativos que emplean los más diversos sistemas y lenguajes: la escritura, el sonido, la imagen, técnicas multimedia, etc. Y precisamente a finales del siglo pasado, sin embargo, gracias al desarrollo de la informática y la telemática, tecnologías centradas en el tratamiento automático de la información y la transmisión de la misma a través de redes -cuyo objetivo inicial era, insistimos en ello, la optimización de la gestión-, se estaba forjando otro momento decisivo en la transformación de los medios de comunicación: la digitalización de la información, que lleva a la convergencia de los medios. Hoy en día, en esta primera mitad del siglo XXI, estamos asistiendo como espectadores atónitos a una nueva revolución de los procesos comunicativos humanos.

Leer la prensa al iniciar la mañana; ver el capítulo de nuestra serie de televisión preferida en el metro, de camino a nuestro trabajo; escuchar la intervención de los oyentes, y participar en la misma, en el programa de radio de la emisora local; adquirir un pase de la última producción cinematográfica de Steven Spielberg y verlo, con el complemento de unas gafas estereoscópicas, mientras tomamos un refresco en una terraza; o escribir – quizás con un sistema eficaz de reconocimiento del habla- una nueva entrada en nuestro blog o red social favorita mientras volvemos a nuestro domicilio. La mayoría de estas posibilidades ya son factibles tecnológicamente, lo que nos sitúa, con claridad, en la inercia de la convergencia aludida. Y nos abren a un mundo comunicativo claramente distinto, muy complejo frente a su aparente simplicidad, desconocido en sus formas, estrategias y medios de producción y desarrollo tecnológico para la mayor parte de la población, un mundo en manos de poderosísimos *lobbies mediáticos* conscientes del poder no sólo de la información, naturalmente, sino de la transmisión de ésta.





Pues hoy, no hay prueba más evidente que el ejemplo que hemos puesto, las TIC constituyen el conjunto de medios de comunicación humana o, si lo expresamos con mayor precisión en el marco teórico establecido, el soporte del único medio existente (el medio digital). Y en él los tradicionales dueños de la comunicación, con idénticos objetivos e intereses a los que han aspirado siempre, ejercen su ansiado monopolio.

Ante este panorama, característico de nuestra sociedad, la *sociedad digital*, la *sociedad tecnológica*, la *sociedad de la comunicación*, las repercusiones educativas de todo ello, qué duda cabe, son innegables (Bridgstock, 2016; Wilson, Alaniz y Sikora, 2016; Borthwick y Hansen, 2017). Y deben ser contempladas enteramente en los procesos de investigación educativa. Pues las TIC no son únicamente herramientas con posible y teórico atractivo para su empleo en los procesos de EA. Son, nada más y nada menos, que la esencia de nuestra sociedad, la esencia del mundo del siglo XXI. Es necesario conocerlas con profundidad si realmente queremos conocer nuestro mundo. Y esto sólo se puede conseguir en los contextos educativos. Pues no olvidemos, además, que precisamente la educación es ante todo un proceso de comunicación.

Como en otro momento desarrollamos profusamente (Gómez Galán, 2003), y con independencia de lo señalado con anterioridad, en el paradigma digital que conduce a la convergencia tecno-mediática lo importante en sí ya no es el propio medio (en este caso único, el sueño siempre perseguido por el poder y hoy hecho realidad), sino el mensaje, convirtiendo en más actual que nunca la máxima ya clásica de McLuhan (1967).

No hay dudas, naturalmente, que se ha producido una revolución en nuestras vidas. Tan sólo con mirar una calle, o viajar en metro, o en nuestra mesa de trabajo, o en las costumbres y los juegos hoy de los niños, nos daremos cuenta de que, paulatinamente, casi sin apreciarlo, sutilmente, ese único medio digital se ha ido infiltrando en nuestra existencia. Y ha ido mucho más allá de los sólidos marcos teóricos que en su momento presentaron autores como Mattelart y Mattelart (1987), Negroponte (1995), Castells (1996), Echeverría (1999) o Bauman (2007) cuando describieron la revolución de las comunicaciones a la que asistimos y su influencia en todas las dimensiones de la actividad humana. Porque observando la realidad que nos rodea parecería que más que ser un medio a nuestro servicio somos nosotros los que estamos al servicio de ese medio.

Todo ello, por supuesto, tiene consecuencias de inusitada trascendencia en el ámbito de la educación y, en especial, en la investigación de ésta. En primer lugar, estamos convencidos que hoy en día todo el estudio con las TIC debe ser considerado dentro de los parámetros de la *educación para los medios*, en el sentido clásico del término (*media education*, siguiendo una terminología anglosajona). Y ello se debe a que sin duda es el mejor (y tal vez único) camino para comprender en toda su extensión el papel y la importancia que tienen en nuestra sociedad las TIC, y el influjo que ejercen a través de sus sofisticados mensajes. Son medios de comunicación, poderosísimos.





Y, por otra parte, los postulados teóricos y experiencias prácticas realizadas en el contexto de la educación para los medios deben adaptarse a la nueva realidad e influir decisivamente en los estilos de enseñanza del profesorado, haciéndolos expertos no sólo para su conocimiento y empleo didáctico sino, sobre todo, para crear en el alumnado actitudes críticas y constructivas ante el poder de influencia que hoy tienen las TIC ya que, ciertamente, y estamos convencidos de ello, si no hay una educación al respecto condicionarán la libertad del individuo. Esta es la clave: no es un problema didáctico, es un problema educativo.

Paralelamente a este objetivo principal, se le debe capacitar para el empleo útil y productivo de los medios, desde su uso en un ámbito profesional hasta, sencillamente, como consumidor en un contexto de ocio. Insistimos: hoy las TIC no son herramientas de gestión, como pudieron ser en sus orígenes, sino eficaces medios de comunicación al servicio de determinados intereses (para sus dueños somos ante todo clientes, consumidores, votantes). La educación para los medios, por tanto, es más necesaria que nunca. Y debe suponer la base de todo estudio científico de esta problemática.

4. Análisis crítico de (y con) los medios en la educación

Es necesario partir, por lo tanto, de esta premisa. Aunque profundizaremos más abajo en esta perspectiva que proponemos, podemos anticipar ahora que las aportaciones clásicas de autores como Masterman (1990) o Buckingham (1996) pueden (deben) servir como referencia metodológica y de estructura para el estudio actual de las TIC, en relación, naturalmente, con su presencia en el ámbito de la educación. Aunque estemos de acuerdo que es necesaria una actualización de los diseños tradicionales, como defienden Burnett y Merchant (2011) o Greenhow, Sonnevend y Agur (2016), no es menos cierto que las bases esenciales deben ser las clásicas.

En la actualidad el medio digital (pongamos como referencia a Internet) no sólo tiene todas las características de impacto de los medios de comunicación clásicos, sino que la revolución multimedia digital ha permitido que ofrezca nuevas y complejas formas de expresión (en las que las audiencias, además, se convierten en agentes activos) que deben ser urgentemente analizadas para comprender, en toda su dimensión, la importancia de su auténtica presencia en la sociedad y las necesidades educativas que todo ello implica.

Sin olvidar que se trata, por supuesto, de un medio de medios (*hipermedia*), o quizás sería mejor indicar, como hemos señalado, que nos referimos sencillamente a un único medio (digital) con diferentes canales de comunicación. La *educación para los medios*, por lo tanto, por su experiencia y resultados, debería orientar todos los estudios que se centren en las acciones didácticas y educativas. Enfocada claro está a una pedagogía de los medios orientada a la práctica educativa, y no reducida a una construcción exclusivamente teórica, como el mismo Buckingham (1996) ya se encargó en su momento de poner de manifiesto. Urgen experiencias prácticas de su aplicación en la actual realidad mediática.

Por otra parte, y paralelamente a lo apuntado, deberemos ser conscientes de que la relativa novedad que supone la digitalización y la revolución multimedia hace que se presenten, aparentemente, distintos grupos de medios, pero que (como estamos exponiendo) no es en





esencia real: los medios clásicos, por un lado (que se considerarían pertenecientes al ámbito de la *educación para los medios*), y los desarrollados a partir de la eclosión de la informática y la telemática, sin que tuvieran ningún antecedente analógico de importancia, por otro (y que abrirían distintas líneas de investigación en el campo de la tecnología educativa). Es por este motivo que existe una abundantísima literatura científica que trataría a estos últimos como elementos independientes, al ser considerados con objetivos y metodologías muy distintas, como si hablásemos de medios y recursos que solamente por su contemporaneidad (y no por otros motivos de mayor relevancia) implicaran un tratamiento radicalmente distinto de los anteriores (Gómez Galán, 2015).

Así, son numerosísimos los estudios que desarrollan experiencias con programas informáticos, Internet, comunidades virtuales, *e-learning*, *b-learning*, *m-learning*, *p-learning*, *u-learning*, redes sociales, MOOC, etc., que son desligados de su auténtica significación en nuestra sociedad, convirtiéndose tan sólo en herramientas de apoyo didáctico (recursos didácticos) o sistemas de instrucción sin que se tengan en cuenta cuál es su principal cometido en el mundo actual, los intereses a los que sirven, su influencia en la población o las posibilidades de análisis, comprensión y, en definitiva, empleo crítico de los mismos (Gómez Galán, 2016).

El resultado de todo ello es que, paradójicamente, se están cometiendo los mismos errores que sucedieran cuando se dieron los primeros pasos del estudio de los medios de comunicación en la educación, y que a lo largo del siglo XX, fueron superados. Por falta de espacio me centraré tan sólo en uno de ellos, que puede ser, creemos, suficientemente ilustrativo, y no es otro que el considerar que estos medios y herramientas, precisamente por su novedad, harán frente a una parte muy importante de los males de la enseñanza, o que aceleraran su mejora. Incluso, en personas de naturaleza optimista, se presentarían como la solución definitiva.

El ejemplo debemos ubicarlo a principios del pasado siglo, en concreto en los años veinte que fueron, en efecto, una época de desenfrenado optimismo. Acababa de concluir el desastre más terrible que nunca se hubiera producido en la historia de la humanidad, la Primera Guerra Mundial, y en todas las naciones se emprendían proyectos de construcción y crecimiento desorbitados, en una época de paz y de esperanza. Aunque precisamente el exceso de confianza llevara a la creación de gigantes con pies de barro (que pudieron ser, precisamente, contemplados por todos en el crack del 29, una de las principales causas de una catástrofe aún mayor como fue la Segunda Guerra Mundial) lo cierto es que se emprendieron iniciativas ciertamente novedosas en todos los ámbitos de la vida, incluida por supuesto la educación. Fue una época de continuos avances técnicos y científicos. Así aconteció también con los medios de comunicación. Se produjo una auténtica expansión de los mismos, ante las nuevas necesidades de una sociedad en la que el ocio era cada vez más importante. La prensa, la radio, el cine, etc., empezaron a formar parte de la vida cotidiana de manera indisoluble.





La educación, que a pesar de ser permeable frente a los demás sistemas sociales encuentra problemas para la integración de auténticas innovaciones, vio en esos medios, de estructura similar a los procesos didácticos (desarrollan, de igual modo, procesos comunicativos) posibilidades extraordinarias y desconocidas hasta ese momento. Uno de los que estaban experimentando un mayor auge era el cine. Relativamente reciente, aunque con dos décadas de vida (similar a como sucede hoy en día con la informática personal, por ejemplo), se mostraba como una herramienta idónea para la enseñanza.

Permitiría alcanzar objetivos educativos de difícil o imposible empeño para los docentes, la posibilidad de filmar clases que podrían ser proyectadas en cualquier contexto y momento, el intercambio continuo de experiencias didácticas, la creación de filmotecas con lecciones magistrales de numerosos y reputados especialistas, etc. Se intuía, incluso, un antes y un después en el mundo de la educación, el nacimiento de una revolución audiovisual que removería por completo los cimientos de la enseñanza, y que podría ser, tal vez, la solución definitiva a muchos de los problemas, como la escasez de docentes frente a una cada vez mayor masificación de los sistemas educativos.

Pero era necesario comprobar desde una perspectiva científica estas posibilidades. Freeman (1924), profesor de la Universidad de Chicago, acometió de un modo riguroso esta tarea. Tras realizar un experimento de tres años de duración, consistente en un estudio comparativo en el que, por un lado, se analizaba el empleo de películas en las escuelas públicas norteamericanas, junto a los resultados didácticos obtenidos, y que eran comparados, por otro, con los arrojados por otros medios tradicionales en los que se prescindía de esta tecnología o, cuanto más, se utilizaban medios icónicos muy sencillos (gráficos, fotografías, etc.), llegó a una conclusión que, ofrecida en la ya clásica obra *Visual Education, a Comparative Study of Motion Pictures and other Methods of Instruction*, y editada hace casi cien años -a principios de los años veinte del pasado siglo-, consideramos absolutamente válida en la actualidad: existía un valor didáctico innegable en ese medio (en su caso el cine, pero hoy podemos aplicarlo al medio digital) pero siempre que estuvieran presentes unas condiciones determinadas para su correcto empleo (Gómez Galán, 2003).

Todas las iniciativas llevadas a cabo en esa época fueron determinantes: lo importante no es el medio en sí, sino el uso que se haga de éste, las características del alumnado y otras variables relacionadas. Y la larga trayectoria de la *educación para los medios*, desde esas fechas hasta hoy, no ha hecho sino que corroborar estos iniciales resultados. Es evidente, por tanto, que lo realmente fundamental para educar es el estilo de enseñanza del profesor, su creatividad, sus iniciativas y procesos innovadores, la claridad de los objetivos que lo que realmente debe ser la educación. Pero esto no se está potenciando, todo lo contrario.





5. Educar no es formar ni informar: el profesor como referencia de valores.

En la actualidad, qué duda cabe, la situación es sumamente similar a la de la época en que Freeman desarrolló sus estudios. La digitalización ha supuesto una nueva eclosión de los medios (es este caso, lo cual es más impactante, de un único medio), y desde múltiples ámbitos (sociales, económicos, políticos, etc.) se perciben amplísimas alternativas y posibilidades. Y, una vez más, la educación es receptiva a todo ello.

El problema, que vuelve a presentarse, es considerar en ellos propiedades intrínsecas desligadas por completo del contexto educativo de aplicación, y del desconocimiento general de sus funciones, objetivos, intereses y procesos. Al igual que el cine no fue creado en sus orígenes para la educación, y que ya en los años veinte del pasado siglo, en tiempos de Freeman, terminara por convertirse en un espectáculo de masas orientado básicamente al entretenimiento, el actual medio digital tampoco fue concebido originalmente para su empleo en los contextos educativos. Ahora bien, y al igual que el cine, puede utilizarse teniendo en cuenta unas determinadas condiciones para su presencia. Por lo que lo importante de nuevo no sería el medio en sí, sino del uso que se haga de éste.

Lamentablemente, la euforia del desarrollo tecnológico presenta múltiples propuestas absolutamente descontextualizadas de la más mínima lógica pedagógica. Es frecuente que encontremos, acompañadas de todo tipo de parafernalia y fuegos de artificio, iniciativas y proyectos que, teóricamente, se dice van a cambiar los procesos educativos tal y como los conocemos. Desde programas institucionales de integración de las nuevas tecnologías (en los que participan un amplísimo conjunto de profesionales y tecnólogos, pero en los que no en pocas ocasiones son minoría, si acaso están presentes, los educadores) hasta macroproyectos internacionales en los que se prioriza el empleo de las *nuevas tecnologías* (se sigue empleando el término por sus evocaciones prodigiosas) frente a las, llamémoslas, *metodologías tradicionales* (como si, en definitiva, fueran dimensiones distintas), pasando por experiencias absolutamente moleculares, ofrecidas como la panacea, y en las que se pide su adopción en todo tipo de contextos educativos, con independencia del nivel, formación inicial o características sociales, estamos asistiendo a un espectáculo asombroso de recetas infalibles, envueltas en palabras mágicas (*e-learning*, *m-learning*, *b-learning*, *pizarras digitales*, *e-books*, *campus on-line*, *VLE*, *plataformas digitales*, *realidad virtual y aumentada*, *créditos ECTS* –necesitados de una metodología en la que ya se hace imprescindible, se subraya, el empleo de estas innovadoras herramientas–, y un larguísimo etcétera) que, en definitiva, nos anuncian una nueva educación, una nueva forma de enseñar, invalidando por obsoleto y trasnochado lo que hasta ahora ha sido este noble arte y honrada ciencia.

Es imprudente abrazar los extremos, siempre en el punto de equilibrio se encuentra la virtud. Bien es cierto que el empleo de los instrumentos digitales, el soporte del único medio actual, nos pueden permitir una mejora de la calidad de la enseñanza, eso es indudable, pero siempre que se lleve a cabo en las condiciones pedagógicas adecuadas. Y para ello es necesario que las experiencias y la investigación desarrolladas con este fin lo hagan en parámetros de análisis científico riguroso y contrastado, partiendo de todo el conocimiento que a propósito del mismo se ha ido acumulando durante décadas, pero siempre desde la perspectiva (aquí está la clave) de que *educar* no es *informar* ni incluso *formar*.





Y, sobre todo, teniendo siempre presente cuál es, en esencia, la función que tiene ese medio poderosísimo en nuestra sociedad, cuáles son sus objetivos, cómo influye en ella, etc., en definitiva una reflexión crítica en la que el profesional de la enseñanza sea ante todo un pensador, un formador, un innovador, un intelectual, y no, exclusivamente, un técnico en TIC.

La educación para los medios, una pedagogía de los medios, debe ser el faro que nos oriente, en el contexto de una educación holística e integral. Y estar convencidos de que no existen recetas milagrosas, que debemos avanzar poco a poco. En esta vertiginosa sociedad en la que vivimos todo debe ser inmediato, fugaz, instantáneo, y parece que debe ser así también en la educación. De este modo, se vende como real que una persona pueda aprender un idioma en seis meses, completar su doctorado en poco más, o aprender adecuadamente el manejo de un balandro, gracias al *e-learning*, a la tutoría *on-line*, a su *72tablet* o a la lectura de los principales *blogs* que aparecen si realiza adecuadamente su búsqueda en *google*. Siempre existirá alguna receta mágica apoyada en las TIC. Por supuesto, detrás de todo ello encontraremos ingentes intereses económicos sustentados en pilares muchos más próximos al *marketing* y las estrategias de consumo que a la más mínima calidad pedagógica.

Sin embargo, la base de todo proceso educativo, de la Educación (y aquí debemos emplear las mayúsculas) debe ser el profesor, auténtico marco de referencia del alumno. Y que disponga de la mayor libertad posible en ejercicio de su función profesional, sin estar sometido a limitaciones y corsés que no en pocas ocasiones imponen las propias TIC. Debe hacer un uso de ellas siempre que sea necesario para la idoneidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, y sobre todo para integrar unos elementos fundamentales en nuestro mundo, que deben ser analizados y estudiados con toda la profundidad posible. En un contexto holístico, integral e integrador, buscando el desarrollo de los valores en nuestra sociedad. De los cuales el profesor debe ser como modelo, qué duda cabe, su principal referente.

6. Conclusiones.

En definitiva, las TIC pueden resultar adecuadas en determinados procesos de enseñanza-aprendizaje, pero es necesario establecer las estrategias didácticas más apropiadas no sólo para su integración efectiva en los ámbitos educativos, sino teniendo presente, siempre, el contexto de una adecuada formación para la sociedad del siglo XXI (Gómez Galán, 2003 y 2011; Miranda y Gómez Galán, 2016). Y definir, como defiende Balazak (2009), cuáles son las competencias y alcance del trabajo profesional del profesorado ante esta problemática. La necesidad de tener habilidades pedagógicas en educación para los medios hoy, como han desarrollado en recientes estudios García-Ruiz, Gozávez y Aguaded (2014), Fedorov, Levitskaya y Camarero (2016), Grandío-Pérez (2016) o Antonelli, Di Risio y Di Felice (2017), resultan importantes para una formación adecuada del alumnado en los diferentes niveles educativos. Y no lo olvidemos, esta es una labor esencialmente del profesor (en el ámbito académico) como de las familias (para las etapas iniciales de la educación), en consonancia por lo defendido por García-Ruiz, Matos y Borges (2016) y nosotros mismos (Gómez Galán, 2003).





En este contexto, por tanto, Se hace imprescindible un enfoque interdisciplinar, con nuevas perspectivas en el ámbito de la investigación dentro de una dimensión intraeducativa o una supraeducativa adaptada a la situación actual (Gómez Galán, 2016). Pues hay que tener en cuenta, y es una de las conclusiones a las que queremos llegar, que los estilos de enseñanza (en nuestro caso, como hemos desarrollado, defendemos los característicos de la educación holística y utilizando en la misma las experiencias producidas en el ámbito de la educación para los medios) dependen tanto de la experiencia como de la formación previa. Con lo cual la investigación educativa puede aportar mucho al respecto.

Como demostró en su momento Simsek (2005), los tecnólogos educativos se centran en considerar a las TIC como recursos didácticos. Y podemos añadir que en no pocas ocasiones, además, aparecen como recetas prodigiosas que significarían el antídoto a muchos problemas o dificultades educativas. Y este no puede ser el camino. No sólo porque la presencia del medio digital en la educación debe ir mucho más allá de uso instrumental, para entrar en el ámbito de lo analítico, crítico e intelectual, como medio de conocimiento del mundo y la realidad, sino debido a que en muchas ocasiones la exigencia por el empleo de las mismas (en una mal entendida *calidad* de la enseñanza) condiciona enormemente al profesor y, paradójicamente, su libertad y creatividad didáctica (Gómez Galán, 2003). Pues toda imposición que condicione el medio de enseñanza con el que el docente se encuentre más cómodo no pueda arrojar resultados positivos. Y más si previamente no existe una formación sólida que le haya llevado a descubrir un adecuado estilo de enseñanza acorde a las características de los procesos educativos actuales.

Por supuesto no estamos diciendo que con el medio digital el trabajo docente no pueda ser efectivo, todo lo contrario. Lo que se precisa es que sea empleado desde una perspectiva enteramente pedagógica y correcta. Pensemos, por ejemplo, en las posibilidades de la prensa. No sería igual disponer de un diario en el aula con el que desarrollar una actividad didáctica concreta, que acceder en Internet a las ediciones, permanentemente actualizadas, de cuatro o cinco periódicos con las que aprovechar todas las posibilidades que se nos ofrecen para, pongamos el caso, el análisis crítico de las noticias (lectura de una misma noticia en los diferentes diarios, medición del espacio dedicado por cada una de ellas, tratamiento, fuentes utilizadas y contraste entre ellas, etc.). Internet, claro está, nos habrá facilitado esta labor (de lo contrario habríamos necesitado adquirir diversos ejemplares, subrayar y recortar los contenidos, etc.) pero, en esencia, el proceso de estudio y empleo pedagógico de las TIC podría apoyarse en las estructuras clásicas de una pedagogía de los medios, y llevar a un mayor y mejor conocimiento de la realidad social en la que se desenvuelve la vida del alumno.

Podemos hacer extensible todo esto a cualquier otra herramienta informática o telemática reciente. Pensemos sin ir más lejos en las redes sociales. Podríamos utilizar para cualquier desarrollo didáctico alguna de ellas con el fin de potenciar la interactividad, el trabajo el grupo, la creatividad, la motivación, etc., y es seguro que los resultados –si todo ha sido diseñado adecuadamente partiendo de bases pedagógicas– serán positivos, pero no podemos dejar al margen el impacto que las mismas tienen en la sociedad, y especialmente en su influencia en la infancia y juventud. Debemos aprovechar su empleo como recursos didácticos para convertirlas paralelamente en objeto de estudio, de análisis de sus características, del uso que el estudiante hace de ellas en su vida, de las ventajas pero





también posibles peligros que las mismas encierran. Incluso sería adecuado emplear primero redes sociales bajo control educativo (como puede ser Edmodo) como preparación para el conocimiento y manejo de las más extendidas socialmente, de las que sin duda niños y jóvenes se convertirán, tarde o temprano, en consumidores (como Facebook, Twitter, Instagram o cualquiera otra que tenga éxito en el futuro). Hablaríamos, por tanto, de una educación integral en la que las TIC sean contempladas en su auténtica dimensión social y educativa, en la esfera de la convergencia tecno-mediática (Gómez Galán, 2011). En definitiva, un correcto trabajo con el medio digital desde una perspectiva holística e integral.

La formación de los futuros profesionales de la enseñanza debe enmarcarse en este contexto. Centrándonos por ejemplo en el conjunto de Internet, no sería igual un proceso de cualificación profesional que centre nuestra atención en qué nos puede ofrecer la red de redes para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje, como, además, mostrar qué es Internet y conocer lo que hoy supone para nuestro mundo (lo que *realmente* hay detrás). Es gravísimo que existan procesos de formación inicial y continua del profesorado en TIC basados tan sólo en el manejo técnico de una serie de instrumentos y herramientas. Muchas políticas educativas no los consideran más allá de auxiliares didácticos, ciertamente (en consonancia con tantas líneas de investigación similares), pero incluso en estos casos se produce un completo desajuste entre las necesidades pedagógicas y el empleo que se hace de estos medios.

Así, y en lugar de una formación como agentes críticos, intérpretes de nuestra sociedad que permitan una auténtica educación integral de la persona, del conocimiento del mundo de hoy y de las consecuencias de la revolución que supone, sin duda alguna, la convergencia tecno-mediática (es decir, de docentes y alumnos perfectamente cualificados para los retos educativos de nuestra sociedad) se tiende a la creación de usuarios de programas ofimáticos, redes sociales y diseñadores amateurs de presentaciones gráficas y páginas *web* (Gómez Galán, 2011). Se impone una revisión completa de las políticas de formación del profesorado y de entender qué implica, realmente, integrar el medio digital en la educación.

Los estilos de enseñanza del profesorado no pueden ser forzados para introducir instrumentos de cuyo uso y posibilidades albergue dudas el docente, y mucho menos limitar el auténtico potencial de los mismos. Sobre todo cuando está demostrado que los estilos de enseñanza condicionan los estilos de aprendizaje (Oviedo, Cárdenas, Zapata, Rendón, Rojas y Figueroa, 2010; Aguilera, 2012; Isaza y Henao, 2012). El profesor debe ante todo conocer los modos de aproximarse al aprendizaje del alumnado, sus actitudes, valores, diferencias culturales, destrezas y hábitos de estudio (González Peinetado, 2013). Y desde ello construir estilos de enseñanza adaptados a la nueva realidad. Lo primero es reconocer el poder que tienen las TIC en nuestra sociedad, y crear en el alumnado actitudes críticas ante las mismas. No es ya que el poder de influencia que tienen esté derivando en muchos problemas de gran relevancia y compleja solución (adicciones, alineamiento, potenciar el *bullying*, etc.), lo que es tan grave, sino que incluso condicionan los propios procesos de enseñanza-aprendizaje, al entender los alumnos que el aula es un mundo aparte a la realidad en la que vive.





Es necesario un profesorado crítico y reflexivo, que lleve a pensar, a analizar, a razonar, a inferir, a estudiantes que están acostumbrados a mensajes de 140 caracteres. Con libertad creativa, motivación, pasión por enseñar. Recuperando el protagonismo que siempre tuvo como organizador del conocimiento, orientador, ayuda, modelo y ejemplo.

Lamentablemente en la actualidad, envueltos en la artificial euforia provocada por la eclosión de paradigma digital, todos estos elementos se vuelven secundarios, y el profesional de la enseñanza es contemplado como un instrumento más que debe estar al servicio de ese único medio, el medio digital que todo lo envuelve y condiciona. Cuántas corrientes y estudios hoy contemplan las supuestas bondades de la digitalización presentando al maestro como una herramienta que debe convertirse en una extensión de esta pues, nos aseguran, en ello reside hoy *calidad* de la enseñanza.

Sin duda alguna, el futuro de la educación está en el desarrollo de un modelo holístico que tenga presente, además, todo lo aportado por la educación para los medios al ser hoy nuestra sociedad esencialmente mediática. Y que los estilos de enseñanza del profesorado, apoyados en el conocimiento de nuestro mundo, se basen ante todo en la libertad, la motivación y la creatividad. Utilizar todo lo bello y hermoso que tuvo siempre esta profesión adaptado a los nuevos tiempos y recientes necesidades. Pero para ello habría que responder a la pregunta más importante, y no es otra que tener certeza de si realmente esto es de interés para el sistema.

Referencias bibliográficas

- Aguilera, E. (2012). Los Estilos de Enseñanza, una Necesidad para la Atención de los Estilos de Aprendizaje en la Educación Universitaria. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10(10), 79-87.
- Anderson, T. (2016). Theories for Learning with Emerging Technologies. En G. Veletsianos (ed.) *Emerging Technologies in Distance Education* (pp. 35-51). Edmonton: Athabasca University Press.
- Antonelli, G., Di Risio, R. y Di Felice, G. (2017). New Media Education: The Contribution of Social Sciences to Training Teachers. En A. Maturo, S. Hošková-Mayerová, D. T. Soitu y J. Kacprzyk (eds). *Recent Trends in Social Systems: Quantitative Theories and Quantitative Models* (pp. 417-426). Dordrecht: Springer.
- Aparici, R. (2002). Mitos de la Educación a Distancia y de las Nuevas Tecnologías. *RIED. Revista iberoamericana de Educación a Distancia*, 5 (1), 9-27.
- Aparicio, M., Bacao, F. y Oliveira, T. (2016). An e-Learning Theoretical Framework. *Educational Technology & Society*, 19 (1), 292-307.
- Balazak, M. (2009). Teacher's Tasks towards Media Education at School. *Trends in Education 2009: Information Technologies and Technical Education*, I., 18-25.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos Líquidos. Vivir en una Época de Incertidumbre*. Barcelona: Tusquets.
- Bautista, A., Chin, S., Muñoz, D. y Bull, R. (2016). Learning Areas for Holistic Education: Kindergarten Teachers' Curriculum Priorities, Professional Development Needs, and Beliefs. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 10 (1), 8.





- Bévort, E. y Belloni, M. L. (2009). Media Education: Concepts, History and Perspectives. *Educação & Sociedade*, 30 (109), 1081-1102.
- Borthwick, A. C. y Hansen, R. (2017). Digital Literacy in Teacher Education: Are Teacher Educators Competent? *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33 (2), 46-48
- Bridgstock, R. (2016). Educating for Digital Futures: What the Learning Strategies of Digital Media Professionals Can Teach Higher Education. *Innovations in Education and Teaching International*, 53 (3), 306-315.
- Buckingham, D. (1996). Critical Pedagogy and Media Education: A Theory in Search of a Practice. *Journal of Curriculum Studies*. 28 (6), 627-650.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2013). *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*. London: John Wiley & Sons.
- Burnett, C. y Merchant, G. (2011). Is There a Space for Critical Literacy in the Context of Social Media? *English Teaching-Practice and Critique*, 10 (1), 41-57.
- Castells, M. (1996). *The Information Age*, 3 vols. Oxford: Blackwell.
- Echeverría, J. (1999). *Los Señores del Aire: Telépolis y el Tercer Entorno*. Barcelona: Destino.
- Fedorov, A., Levitskaya, A. y Camarero, E. (2016). Curricula for Media Literacy Education According to International Experts. *European Journal of Contemporary Education*, 17 (3), 324-334.
- Freeman, F. N. (1924). *Visual Education: A Comparative Study of Motion Pictures and other Methods of Instruction*. Chicago, IL: University of Chicago Press
- García-Ruiz, R., Gozávez, V. y Aguaded, J. I. (2014). La Competencia Mediática como Reto para la Educomunicación: Instrumentos de Evaluación. *Cuadernos. info*, 35, 15-27.
- García-Ruiz, R., Matos, A. y Borges, G. (2016). Media Literacy as a Responsibility of Families and Teachers. *Media Literacy*, 63 (1-2), 82-91.
- Gómez Galán, J. (2001). Internet: ¿Realmente Una Herramienta Educativa? En VV.AA. / *Congreso Internacional de EducaRed: La Novedad Pedagógica de Internet*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Gómez Galán, J. (2002). Education and Virtual Reality. En N. Mastorakis (ed.). *Advances in Systems Engineering, Signal Processing and Communications*. (pp. 345-350). Nueva York: WSEAS Press.
- Gómez Galán, J. (2003). *Educación en Nuevas Tecnologías y Medios de Comunicación*. Sevilla-Badajoz: F.E.P.
- Gómez Galán, J. (2011). New Perspectives on Integrating Social Networking and Internet Communications in the Curriculum. *eLearning Papers*, 26, 1-7.
- Gómez Galán, J. (2014). El Fenómeno MOOC y la Universalidad de la Cultura: Las Nuevas Fronteras de la Educación Superior. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 18 (1), 73-91.





- Gómez Galán, J. (2015). Media Education as Theoretical and Practical Paradigm for Digital Literacy: An Interdisciplinary Analysis. *European Journal of Science and Theology*, 11(3), 31-44.
- Gómez Galán, J. (ed.). (2016). *Educational Research in Higher Education: Methods and Experiences*. Aalborg: River Publishers
- Gómez Galán, J. y Pérez Parras, J. (2017). Luces y Sombras del Fenómeno MOOC: ¿Representan una Auténtica Innovación Educativa? *Revista de Pedagogía*, 38 (102), 35-51.
- González González, I. y Jiménez Zarco, A. I. (2015). Using Learning Methodologies and Resources in the Development of Critical Thinking Competency: An Exploratory Study in a Virtual Learning Environment. *Computers in Human Behavior*, 51, 1359-1366.
- González Peiteado, M. (2013). Los Estilos de Enseñanza y Aprendizaje como Soporte de la Actividad Docente. *Journal of Learning Styles*, 6 (11), 51-70.
- Grandío-Pérez, M. M. (2016). The Transmedia in University Education: Analysis of the Subjects of Media Education in Spain (2012-2013). *Palabra Clave*, 19 (1), 85-104.
- Greenhow, C., Sonnevend, J. y Agur, C. (2016). *Education and Social Media: Toward a Digital Future*. Cambridge, MA y Londres: MIT Press.
- Gros, B. (2015). La Caída de los Muros del Conocimiento en la Sociedad Digital y las Pedagogías Emergentes. *Education in the Knowledge Society*, 16 (1), 58-68.
- Isaza, L. y Henao, G. C. (2012). Actitudes-Estilo de Enseñanza: Su Relación con el Rendimiento Académico. *International Journal of Psychological Research*, 5 (1), 133-141.
- Lauricella, S. y McAskill, S. (2015). Exploring the Potential Benefits of Holistic Education: A Formative Analysis. *Other Education*, 4 (2), 54-78.
- López Meneses, E., Domínguez Fernández, G., Álvarez Bonilla, F. J. y Cobos, D. (2011). Eduwikis: Nuevos Entornos Colaborativos para la Profesionalización Docente. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 20, 1-11
- Masterman, L. (1990). *Teaching the Media*. Nueva York: Routledge.
- Mattelart, A. y Mattelart, M. (1987). *Pensar sobre los Medios. Comunicación y Crítica Social*. Madrid: Fundesco.
- McLuhan, M., (1967). *The Medium is the Massage*. Nueva York: Bantam.
- Miranda, E. F. y Gómez Galán, J. (2016). Professional Practice in Higher Education: A Case Study in Faculty Training and Development in Brazil. *International Journal of Educational Excellence*, 2(2), 51-64
- Moreno, N. M., Leiva, J. J. y López Meneses, E. (2017). La Realidad Aumentada como Tecnología Emergente para la Innovación Educativa. *Notandum*, 44-45, 125-140
- Negroponte, N. (1995). *Being Digital*. Nueva York: Knopf.
- Oviedo, P. E., Cárdenas, F. A., Zapata, P. N., Rendón, M., Rojas, Y. A. y Figueroa, L. F. (2010). Estilos de Enseñanza y Estilos de Aprendizaje: Implicaciones para la Educación por Ciclos. *Actualidades Pedagógicas*, 55, 31-43.
- Peña-Ayala, A. y Cárdenas, L. (2016). A Revision of the Literature Concerned with Mobile, Ubiquitous, and Pervasive Learning: A Survey. En A. Peña-Ayala (ed.). *Mobile, Ubiquitous, and Pervasive Learning* (pp. 55-100). Dordrecht: Springer.





- Pérez Parras, J. (2016). Nuevas Tecnologías e Influencia del Ambiente dentro del Proceso Enseñanza-Aprendizaje: Impacto de los Cursos MOOC en Educación. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 6, 176-186
- Rienties, B., Giesbers, B., Lygo-Baker, S., Serena, H. W. y Rees, R. (2016). Why Some Teachers Easily Learn to Use a New Virtual Learning Environment: A Technology Acceptance perspective. *Interactive Learning Environments*, 24 (3), 539-552.
- Rioseco, M. H. y Roig-Vila, R. (2014). Las Expectativas hacia la Integración de las TIC en Educación desde una Perspectiva Fenomenológica. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 1, 29-40.
- Roth, R. (2017). Support Structures to the Teaching Mediated by Technologies. *EduAkcja*, 1 (13), 117-123, 2017.
- Schulz, R., Isabwe, G. M. y Reichert, F. (2014). Supporting Teachers' Needs within and through e-Learning Systems. En *2014 International Conference on Web and Open Access to Learning (ICWOAL)* (pp. 1-4). Dubai: IEEE.
- Seemann, K. W. (2003). Basic Principles in Holistic Technology Education, *Journal of Technology Education*, 14, (2), 28-39.
- Shannon, C. E. y Weaver, W (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana: University of Illinois
- Simsek, N. (2005). Perceptions and Opinions of Educational Technologists Related to Educational Technology. *Educational Technology & Society*, 8 (4), 170-190.
- Torres, J. C., Infante, A. y Torres, P. V. (2015). Mobile Learning: Perspectives. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 12 (1), 38-49.
- Van den Beemt, A. y Diepstraten, I. (2016). Teacher Perspectives on ICT: A Learning Ecology Approach. *Computers & Education*, 92, 161-170.
- Villar, G. y Licon, A. (2011). El Docente en el Rol de Tutor Virtual en los Entornos Virtuales de Aprendizaje. Reflexiones desde la Práctica. *Revista de Investigación Educativa*, 20(30), 135-154.
- Wilson, D., Alaniz, K. y Sikora, J. (2016). *Digital Media in Today's Classrooms: The Potential for Meaningful Teaching, Learning, and Assessment*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Yampolskaya, L. I. (2015). The Principle of Holistic Education and the Ideal of a Single Integrated Culture: Towards the Formation of an Approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 166, 488-496.

